

dr Wioletta Kozak

doradca metodyczny miasta Lublin

Progresywny model diagnozy umiejętności tworzenia własnego tekstu w kontekście egzaminu maturalnego

Dotychczasowe doświadczenia w tworzeniu własnego tekstu przez maturzystów

Zadania związane z analizą i interpretacją utworów literackich pojawiły się na egzaminie dojrzałości z języka polskiego przed kilkunastoma laty. Rozpropagowane przez program *Nowa Matura*, w przygotowywanych podówczas przez kuratoria oświaty zestawach maturalnych funkcjonowały jako tzw. 4. temat. Jednak odsetek uczniów, którzy podejmowali na egzaminie próbę analizy i interpretacji tekstów (najczęściej poetyckich), był zazwyczaj niewielki. Fakt ten wskazywał na słabe ogniwo edukacji polonistycznej. Uczniowie nie wybierali tematów tego typu, gdyż nie opanowali umiejętności recepcyjnych potrzebnych w odbiorze utworu, a także nie byli należycie przygotowani do tego przez szkołę (zob. np. Kaniewski, 2002). Także dzisiaj częste są opinie, iż w wielu szkołach ponadgimnazjalnych reforma z 1999 r. niczego nie zmieniła, a nauczyciele przedkładają wiedzę o epokach, kierunkach i stylach nad umiejętność czytania dzieła literackiego. Jeśli tak jest w istocie (hipoteza ta wymaga potwierdzenia empirycznego, którego w polskich badaniach dotąd brak), pozostaje to w sprzeczności z zamysłem fundamentalnej zmiany, którą miała przynieść reforma programowa, a której efekty miał sprawdzić – nowy, zewnętrzny sposób egzaminowania, zwany potocznie *nową maturą*.

Począwszy od 2005 r., egzamin z języka polskiego zdawany przez wszystkich abiturientów szkół ponadgimnazjalnych przystępujących do matury, w swoim nowym kształcie zdecydowanie różni się od tego sprzed reformy. Zamiast pisać elaborat w rodzaju *Moje refleksje o...*, zdający musi wykazać się rozumieniem czytanego tekstu nieliterackiego oraz napisać pracę wskazującą, iż potrafi odczytać tekst/y literacki/e (lub jego/ich fragment/y) na poziomie idei, a w przypadku poziomu rozszerzonego egzaminu także na poziomie organizacji tekstu¹.

¹ Zob.: *Informator maturalny od 2005 roku. Język polski*, Warszawa 2003, s. 18-19.

Jak więc abiturient szkoły ponadgimnazjalnej czyta tekst kultury? Przeprowadzone analizy² dowodzą, iż przede wszystkim odczytuje tekst powierzchownie, a w przeważającej większości prac słabych i średnich dowodzi, iż nie rozumie wszystkich treści, ponadto pisze bez pogłębionej refleksji nad zawartym w temacie problemem, wreszcie nie umiejscawia dokonywanych rozważań w szerokim kontekście kulturowym. Niewielu maturzystów cechuje dociekliwość poznawcza i traktowanie tekstu literackiego jako partnera dialogu; w większości analizowanych prac przeważa podejście odtwórcze, polegające na streszczeniu opisywanych wydarzeń, tekst nie stanowi projekcji, czy też inspiracji do głębszej refleksji kulturowej, historycznej czy socjologicznej. Można więc – z dużą dozą ostrożności – przyjąć, że niekoniecznie maturzysta rozumie czytany tekst i zjawiska kultury, o których się wypowiada. Jeśli przyjmiemy, iż rozumienie czytanego tekstu może przebiegać na poziomie percepcyjnym, semantycznym, receptywnym, krytycznym i twórczym, to znaczna część prac słabych nie kwalifikuje uczniów do poziomu semantycznego, obejmującego rozumienie i interpretowanie jednostek w ciągu rosnącym: od znaczenia wyrazów, zdań do fraz, fragmentów, wreszcie całego tekstu. Pozostają oni na poziomie percepcyjnym, odnoszącym się do wyodrębniania wyrazów i zdań tekstu. W pracach dobrych dominuje poziom krytyczny, polegający na ocenie przedstawionych danych.

Natomiast pisanie własnego tekstu w oparciu o załączone fragmenty i znajomość całości utworu odzwierciedla umiejętność czytania literatury i szerzej – tekstów kultury. Ponieważ kultura jest, jak pisze M. Jędrzychowska, przepływem wśród ludzi znaków, które nie tylko znaczą, ale i niosą z sobą wartości³, w tym kontekście bezsporne wydaje się twierdzenie, iż dzięki kształceniu umiejętności recepcji, analizy i interpretacji tekstu kultury, kształtujemy także samodzielność w myśleniu i działaniu oraz uczymy sztuki porozumiewania się.

Jaką więc samodzielnością, jakimi umiejętnościami komunikacyjnymi wykazują się maturzyści na egzaminie? Przede wszystkim autorzy prac słabych i średnich są niesamodzielnymi. Ich brak samodzielności polega na naśladownictwie, częstym przyjmowaniu stylu załączonego fragmentu poprzez wprowadzanie, np. form archaicznych, a także na odtwarzaniu lub parafrazowaniu treści zawartych w przedstawionych fragmentach. W pracach słabych i średnich dominuje czytanie na poziomie znaczeń **dosłownych**, polegające na wiernym odzwierciedlaniu przedstawionych treści, z tym że w pracach słabych jest ono bezkrytyczne, często są to przepisane lub tylko lekko modyfikowane frazy z załączonych fragmentów, prace średnie zawierają raczej parafrazy powieści. Natomiast prace najlepsze, poza próbami czytania metaforycznego, mają w większym stopniu

² W. Kozak, B. Mlonka, *Osiągnięcia w zakresie rozumienia, analizy i interpretacji tekstów kultury na przykładzie matury z języka polskiego*, Raport z badań przeprowadzonych na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w ramach współfinansowanego przez EFS projektu Badania dotyczące wyników egzaminów zewnętrznych w obszarze Uwarunkowania pedagogiczne zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych, Warszawa 2007.

³ M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek*, Kraków 1998.

cechy czytania **wartościującego**, polegającego na wyodrębnianiu aspektu moralnego i aksjologicznego omawianego problemu. W niewielkim stopniu wyeksponowana jest w pracach **świadomość kulturowa** odbiorcy. By ten proces mógł zaistnieć, odbiorca musi zauważyć zjawiska kultury, rozumieć je, przeżyć, wreszcie akceptować lub nie⁴. Aby czytać ze zrozumieniem teksty kultury, należy zauważać ich znakowy i komunikacyjny charakter (tworzywo, relacje nadawczo-odbiorcze, funkcje, związki), wznieść się ponad jedynie rejestrację i informacje o literaturze i kulturze, a skupić się na przesłaniu, jakie te teksty niosą, przesłaniu, które pomaga w rozumieniu sensów, wartości, zachowań, wkracza w symboliczny wymiar kultury.

Wyniki badań są zgodne z sugestiami i niepokojami środowiska nauczycieli języka polskiego szkół ponadgimnazjalnych, przed którymi staje konieczność takiego przygotowania swoich uczniów, by mogli oni odnieść sukces edukacyjny na egzaminie maturalnym. Zasadniczym pytaniem staje się więc: jak diagnozować i przygotowywać uczniów do właściwej realizacji standardu III „Tworzenie informacji”?

Diagnoza umiejętności tworzenia własnego tekstu w ujęciu psychologii czynności

W artykule *Rola diagnozy osiągnięć uczniów w procesie badania jakości pracy szkoły* podałam dwa typy diagnozy, którą można prowadzić na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej⁵. Pierwszy z nich odnosi się do kompetencji uzyskanych na poprzednim etapie edukacyjnym, drugi zaś do psychologii czynności, a tym samym przez swoje perspektywiczne ujęcie tworzy model progresywny.

Psychologia czynności wychodzi z założenia, że działalność ludzka jest ukierunkowana i zorganizowana, jej źródłem są z jednej strony wymagania otoczenia, z drugiej wyobrażenia stanów korzystniejszych od obecnych. Człowiek może działać dzięki swoim doświadczeniom oraz zasobom poznawczym. Wiesław Łukasiewicz⁶ zaznacza, że punktem wyjścia do działania są pytania: Co? Jak? Kiedy? Po co? (...). Podmiot działający odpowiada sobie na pytania: do czego zmierzam? Czy plan działania jest dopasowany do zakładanego wyniku? Czy warunki umożliwiają (lub w jakim stopniu ograniczają) osiągnięcie wyniku?

Zadania są ideą, wyobrażeniem stanu pożądanego przez człowieka w danej sytuacji i w danym czasie – są wyobrażeniem wyniku. Ponadto są wyobrażeniem (co najmniej ogólnym) struktury, to jest natury operacji i porządku czasowego, w jakim mają być wykonane. Zadania, które należy stawiać przed uczniami, powinny więc zawierać nie tylko zestaw prostych czy bardziej złożonych czynności, ale także przewidywany wynik końcowy.

⁴ M. Jędrzychowska, *Lektura i kultura*, Warszawa-Kraków 1994.

⁵ W. Kozak, *Rola diagnozy osiągnięć uczniów w procesie badania jakości pracy szkoły*, [w:] *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, pod red. B. Niemierki i G. Szyling, Gdańsk 2005, s. 164 – 179.

⁶ W. Łukasiewicz, *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, pod red. I. Kurcz i D. Kądzielawy, Warszawa 2002.

Dzięki odpowiedniemu konstruowaniu zadań dla uczniów, działanie, w opinii W. Łukaszewskiego, jest odpowiednio ukierunkowane. Ponadto zadanie organizuje działanie, tzn. przystosowuje struktury działania do cech, jakie powinien posiadać wynik. Poza tym wyobrażenie wyniku pełni funkcję standardu, punktu odniesienia, który umożliwia korektę działania.

Zasadniczym problemem jest pytanie o to, w jakim stopniu zadania stawiane uczniom wpływają na stymulowanie ich rozwoju i jakie warunki te zadania powinny spełniać, aby ów rozwój wspierały oraz jak przekazywać informację zwrotną o wyniku, tak by można było stwierdzić różnicę lub zgodność między wynikiem zakładanym a osiągniętym.

W kontekście systemu egzaminowania najistotniejszym zadaniem na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej staje się egzamin maturalny. Zbieranie informacji zwrotnej na temat umiejętności pisania wypracowań jest szczególnie ważne przy wprowadzaniu korekt do wykonywanych zadań. To właśnie założenie stanowi klucz do diagnozy tego typu, a zbieranie, opracowywanie i przekazywanie informacji prowadzi do rozwoju osiągnięć, opisanych w podstawie programowej i standardach egzaminacyjnych.

Progresywny model diagnozy umiejętności tworzenia własnego tekstu w praktyce szkolnej

Wielu nauczycieli, korzystając z dostępnych arkuszy egzaminacyjnych, wprowadza już dla klas pierwszych wypracowania typu maturalnego jako formy ćwiczeń czy testów sprawdzających nabywane umiejętności. Jednak mam świadomość – jako nauczyciel i egzaminator – że samo wykonywanie czy powielanie tych samych czynności bez udzielania właściwej informacji zwrotnej jest mało skuteczne. Podanie liczby uzyskanych punktów, opatrzone nawet szczegółowym komentarzem, nie wyczerpuje założeń progresji ze względu na brak powiązania tego jednostkowego wyniku z następnymi. Istotność właściwego zbierania i przekazywania informacji zwrotnej polega przede wszystkim na rodzaju zadania, przed którym stoi abiturient: nie są to bowiem zadania **własne**, wysoko motywujące, ale **obce**, narzucone, z motywacją zewnętrzną do działania ukierunkowanego na wynik (dla większości uczniów celem jest tylko zdanie matury z języka polskiego, a nie uzyskanie potwierdzenia swoich kompetencji).

Ponieważ sam wynik jednostkowego wypracowania niewiele znaczy i nie mógłby pełnić funkcji regulacyjnej, niezbędne okazało się stworzenie narzędzia, które pozwalałoby w sposób prosty i realny do wykonania w rzeczywistości szkoły publicznej. Poniżej przedstawiam przykładową kartę informacyjną uczennicy klasy pierwszej, okrojoną ze względu na charakter publikacji.

Tabela 1. Karta progresji kompetencji tworzenia własnego tekstu

Imię i nazwisko: <i>Anna B.</i>					
Temat wypracowania		1. <i>Mit o Niobe</i>	Punkty	2. <i>Narcyz</i>	Punkty
Rozwinięcie (0 – 25 p.)	Analiza fragmentu	Dwie informacje zgodne z kluczem odpowiedzi	4	7 informacji zgodne z kluczem	7
	Odniesienie do całości	Nie dotyczy – tekst stanowi całość		Brak (analizowany tekst jest fragmentem)	
	Wnioski	Brak		Brak	
Kompozycja (0 – 5p.)	Trójdzielność	Brak zakończenia, wstęp jednozdaniowy, nawiązujący do tekstu literackiego	1	Zachowana trójdzielność, choć bardzo enigmatyczny wstęp i zakończenie	3
	Spójność	Brak spójności tekstu na poziomie akapitów i zdań		Brak spójności tekstu na poziomie akapitu między niektórymi partiami pracy	
	Zamyśl	Brak zamysłu kompozycyjnego, praca jest streszczeniem fragmentu		Brak zamysłu kompozycyjnego, poza streszczeniem próba analizy	
Styl (0 – 5p.)	Jasny	Długie, skomplikowane zdania, „potoki słów”, częste zbędne inwersje, zdanie zawierające kilka myśli jednocześnie	1	Długie, skomplikowane zdania, „potoki słów”, częste zbędne inwersje, zdanie zawierające kilka myśli jednocześnie	1
	Obrazowy	Brak wyrafinowanych środków językowych		Użycie 2 metafor	
	Jednolity	Częste zmiany stylu, dominacja stylu potocznego		Częste zmiany stylu, dominacja stylu potocznego	
Język (0 – 12 p.)	Leksyka, frazeol.	Ubogie słownictwo, częste powtarzanie tych samych sformułowań i fraz, kolokwializmy	3	Mniejsza liczba powtórzeń	6
	Składnia	Błędy w konstruowaniu zdań, zwłaszcza z imiesłowowym równoważnikiem zdania		Nadal błędy w konstruowaniu zdań, mieszanie podmiotów w zdaniach wielokrotnie złożonych	
	Fleksja	Nieliczne błędy fleksyjne		Nieliczne	
Zapis (0 – 3p.)	Ortografia	Liczne błędy różnego typu	0	Liczne	0
	Interpunkcja	Liczne błędy		Liczne	
Walory (0 – 4p.)		Brak	0	Brak	0
Ogółem			9		17

Przedstawiona wyżej karta, systematycznie uzupełniana po sprawdzeniu kolejnych wypracowań typu maturalnego, jest istotna przede wszystkim z punktu widzenia ucznia, który może – dzięki tak obszernym informacjom o uzyskanym wyniku – w lepszy sposób sterować swoim działaniem, czyli nauką pisania wypracowań, a tym samym dokonywać samodzielnego porównania wyniku osiągniętego z oczekiwanym. Karta ta stanowi także kompilację dwóch typów informacji zwrotnej, z jednej strony bowiem ma charakter deskryptywny („twoja praca jest trójdzielna”) z ewaluatywnym („ciekawy wstęp, właściwie dobrane argumenty”). I co najważniejsze: dzięki takiej informacji uczeń, ale także nauczyciel może zaplanować korektę podejmowanych działań w wybranych obszarach, precyzyjnie zdefiniowanych.

Z perspektywy nauczyciela indywidualna karta progresji kompetencji tworzenia własnego tekstu jest istotna również w odniesieniu do wyników całej klasy, z uwzględnieniem ocenianych obszarów. Przeprowadzana diagnoza daje nauczycielowi możliwość dostosowywania i modyfikowania działań, przygotowywania zadań, odpowiadających na potrzeby uczniów w tym zakresie.

Celem mojego referatu było przedyskutowanie możliwości wykorzystania teorii czynności do kształcenia umiejętności tworzenia własnego tekstu w szkole ponadgimnazjalnej, a zaprezentowany model stanowi egzemplifikację wartości dodanej w odniesieniu do kształcenia tej kompetencji. Opracowany przeze mnie i przedstawiony materiał wynika z mojego podejścia do roli nauczyciela, którego Joanna Rutkowiak metaforycznie określa jako „wędrowcę”, „poszukiwacza drogi”⁷. Zdaniem tej autorki, do którego się przychylam, nauczyciel nie może być biernym wykonawcą zadań „zadanych” mu zewnątrz przez władze zwierzchnie, lecz poszukiwaczem własnych sposobów postępowania. Tworząc warunki sprzyjające rozwojowi ucznia, nauczyciel oczekuje, że będzie on z nich korzystał i osiągał coraz wyższy poziom.

Bibliografia:

1. Informator maturalny od 2005 roku. Język polski, Warszawa 2003.
2. M. Jędrychowska, *Lektura i kultura*, Warszawa-Kraków 1994.
3. M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek*, Kraków 1998.
4. W. Kozak, *Rola diagnozy osiągnięć uczniów w procesie badania jakości pracy szkoły*, [w:] *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, pod red. B. Niemierki i G. Szyling, Gdańsk 2005.
5. W. Kozak, B. Mlonka, *Osiągnięcia w zakresie rozumienia, analizy i interpretacji tekstów kultury na przykładzie matury z języka polskiego, Raport z badań*. Warszawa 2007.
6. W. Łukaszewski, *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, pod red. I. Kurcz i D. Kądzielawy, Warszawa 2002.
7. J. Rutkowiak, *Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Kraków 1995

⁷ J. Rutkowiak, *Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Kraków 1995, s. 11.